

УДК 376.112.4:316.643

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-122-133

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Нестерова А. А.¹, Айсина Р. М.², Суслова Т. Ф.¹, Хитрюк В. В.³

¹ *Московский государственный областной университет*

141014, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

² *Московский государственный психолого-педагогический университет*

127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, Российская Федерация

³ *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*

220050, г. Минск, ул. Советская, д. 18, Республика Беларусь

Аннотация.

Цель. Цель работы – изучить отношение родителей, воспитывающих детей с РАС, к инклюзии и дать характеристику их установок, влияющих на выбор образовательного маршрута для своих детей.

Процедура и методы исследования. Исследование проводилось на территории Российской Федерации и Республики Беларусь. Совокупная выборка опрошенных родителей, воспитывающих детей с РАС, – 170 человек. Исследование проводилось с привлечением опросных методов изучения установок, описательной статистики и дискриминантного анализа.

Результаты проведенного исследования. Выявлены предпочтительные стратегии образования детей с РАС с позиции их родителей, отмечены их страхи и опасения. Исследование подтверждает гипотезу, что на формирование негативных установок на образовательную инклюзию детей влияют не столько возраст и уровень образования родителя, сколько наличие ассоциированной стигмы, а также опыта интолерантного отношения к ним и их детям со стороны окружающих. Наличие ассоциированной стигмы, а также стресса у родителей, связанного с воспитанием особого ребёнка, может стать весомым барьером на пути построения оптимальной траектории развития ребёнка, в том числе и его образования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие представлений о влиянии социальной стигматизации на социальные установки личности. Данные помогают понять траектории работы по вопросу развития инклюзивной культуры в обществе.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ассоциированная стигма, отношение (аттитюды), образовательная инклюзия, родители детей с РАС

PARENTS' ATTITUDES TOWARD EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

A. Nesterova¹, R. Aysina², T. Suslova¹, V. Khitryuk³

¹ *Moscow Region State University*

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow Region 141014, Russian Federation

² *Moscow State University of Psychology & Education*

29 Sretenka ul., Moscow 127051, Russian Federation

³ *Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

18 Sovetskaya ul., Minsk 220050, Republic of Belarus

Abstract.

Purpose. The purpose of the article is to characterize the social attitudes of parents that influence their choice of educational route for their children who have disorders in the autism spectrum.

Methodology and Approach. The study was conducted on the territory of the Russian Federation and the Republic of Belarus. The total sample of surveyed parents raising children with ASD is 170 people. The study was conducted with the involvement of survey methods for the study of attitudes, descriptive statistics and discriminant analysis.

Results. The preferred strategies of education of children with ASD from the position of their parents were identified, their fears and concerns were noted. The study confirms the hypothesis that the formation of negative attitudes to educational inclusion of children is influenced not so much by the age and level of education of the parent, as by the presence of associated stigma, as well as the experience of an intolerant attitude towards them and their children from other people surrounding them. The presence of associated stigma, as well as parents' stress associated with the upbringing of a special child, can become a significant barrier to building an optimal trajectory of the child's development, including his education.

Theoretical and Practical Implications. The results of the study contribute to the development of ideas about the impact of social stigma on social attitudes of the individual. These data help to understand the trajectories of work on the development of an inclusive culture in society.

Keywords: autism spectrum disorders, associated stigma, attitudes, educational inclusion, parents of children with ASD

Введение в проблему исследования

Долгое время не только в России, но и в зарубежных странах существовало мнение, что только коррекционные школы могут обеспечить возможности для обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Расстройства в спектре аутизма обычно представляют собой сложные первазивные нарушения, которые влияют на все аспекты психического развития ребёнка, влекут за собой дефицит возможностей социального взаимодействия, активного контактирования с окружающим миром [5; 14]. Все эти особенности в развитии, сопутствующие аутизму нарушения и ограничения, определяют особые потребности в обучении таких детей. Соответственно, для обеспечения всех этих особых потребностей необходима специальная коррекционная школа, в которой ребёнок мог бы получать образование при взаимодействии с широким кругом специалистов и в окружении детей с подобными нарушениями. И действительно, коррекционная педагогика, психология, дефектология имеют прочные традиции и несомненные успехи

в обучении детей с РАС в условиях коррекционной школы. Но исследования последних десятилетий доказывают важность и очевидную пользу обучения детей с аутизмом в массовой школе [2; 3; 11; 12; 13; 15]. Что же думают на этот счёт родители, которые сами воспитывают детей, имеющих расстройства в спектре аутизма?

В данной статье мы попытаемся ответить на вопрос: *какие установки в отношении обучения детей с РАС преобладают у важных участников образовательного процесса – родителей, законных представителей прав собственных детей, в том числе и прав на равные возможности в обучении?* Мы также проанализируем роль стигматизации в формировании установок родителей на образовательную инклюзию детей с РАС.

Согласно Конституции Российской Федерации, детям с особенностями в развитии, равно как и их родителям и опекунам гарантируется право на выбор образовательной организации и формы получения образования. Таким образом, на уровне правовых гарантий ребёнок с особыми образовательными потребно-

стями по решению своих законных представителей может избрать ту траекторию образования, которую посчитает для себя наиболее предпочтительной и оптимальной [8; 9].

В научной среде исследователей, а также среди специалистов-практиков есть разные точки зрения на построение маршрута обучения для ребёнка с РАС. Многие отечественные и зарубежные учёные на основе многолетних наблюдений и исследований отмечают некоторые преимущества обучения детей с РАС в общеобразовательных школах, опираясь на данные о том, что именно в школьной среде, среди сверстников, во взаимодействии с нормативно развивающимися учениками ребёнок с РАС может получить незаменимый опыт коммуникации, социальной включённости, применения социальных навыков в естественной среде общения ребёнка [1; 5; 11; 14; 16]. Однако стоит отметить, что речь идёт в данном случае не о «дикой интеграции», а всё-таки о специально созданных условиях обучения ребёнка с РАС в общеобразовательной школе, о соблюдении принципов инклюзии [2; 3; 5; 12].

При этом многие учёные небезосновательно отмечают, что инклюзия детей с РАС в школьную среду характеризуется рядом специфических трудностей, вызванных прежде всего и коммуникативно-поведенческими особенностями таких детей, и неготовностью педагогов к работе с данной категорией детей, и страхом родителей вести ребёнка с аутизмом в общеобразовательную школу [6; 7; 8; 10].

Действительно, особенности в развитии, сложности в установлении зрительного контакта с другими людьми, дефицитарность функции социального взаимодействия с другими людьми – всё это может затруднить возможности ребёнка с РАС в адаптации в «массовой школе» [16]. Более того, такие особенности в поведении, как аутостимуляция, неожиданные эмоциональные реакции

ребёнка на внешнюю среду, непосредственное, не вписывающееся в канву «социальных ритуалов» реагирование на партнёров по взаимодействию могут привести к тому, что дети с РАС могут казаться окружающим «невоспитанными», «агрессивными», «неуправляемыми» и т. п. [4].

Многочисленные исследования показывают, что социальной стигматизации и виктимизации подвергается не только ребёнок с РАС, но и его семья: опекуны, родители, которые, по мнению окружающих, «не могут воспитать своего ребёнка, управлять его чувствами и поведением». Именно по этой причине стигматизируется вся семья ребёнка с РАС, и родители просто боятся вести своего высоко функционирующего ребёнка с РАС в детский сад или школу, ожидая неодобрительных взглядов и издевательств со стороны детей, родителей и даже педагогов [4; 7; 10; 11].

Необходимо сказать, что далеко не у каждого ребёнка с РАС сформирована готовность к обучению в общеобразовательном классе среди нейротипичных сверстников, даже при условии тьюторского сопровождения. Исследования показывают, что успешность данной формы инклюзии предполагает отсутствие у ребёнка с РАС грубых поведенческих нарушений и наличия у него интеллектуальных возможностей, позволяющих осваивать программный материал [12; 14].

Для ребёнка с РАС обычно описывают несколько траекторий образования: обучение на дому, обучение в коррекционной школе, где учатся дети с особенностями, обучение без поддержки в традиционной школе, обучение по индивидуальному плану в ресурсном классе, но с посещением общего класса в комфортном для ребёнка объёме времени. Так, например, для детей с серьёзными поведенческими и интеллектуальными нарушениями может быть рекомендовано индивидуальное обучение по программе средней школы при комплексной поддержке специалистов сопровождения (учитель-дефекто-

лог, педагог-психолог, тьютор) с включением во фронтальные занятия с классом сверстников по предметам неосновного цикла, с участием в классных часах, внеучебных мероприятиях: прогулках, экскурсионных поездках и т. п. [5].

Современные исследователи отмечают, что, при всех преимуществах инклюзии, если у ребёнка с РАС наблюдается серьёзное недоразвитие познавательных и регуляторных функций, ещё одним вариантом его дальнейшей социализации может стать обучение в коррекционной школе, а в некоторых случаях – дистанционное обучение с использованием цифровых ресурсов. При этом подчёркивается, что дистанционный формат должен носить только временный характер, так как он создаёт дефицит социальных впечатлений, не позволяет ребёнку приобрести навыки социального функционирования, которые будут ему необходимы в дальнейшей жизни [1; 3; 12]. Поэтому даже при самых тяжёлых формах аутизма постепенная интеграция ребёнка в группу или класс детей того же возраста и сопоставимых интеллектуальных способностей является необходимым этапом его личностного и социального развития.

Но проблема выбора образовательной траектории для ребёнка с РАС – это не только проблема возможностей и ограничений самого ребёнка, это проблема социального характера, которая во многом отражает готовность современного общества к принятию детей в массовую школу, желания и наращивания компетенций для создания необходимых условий для реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом, а также желания поддерживать и сопровождать и самого ребёнка, и семью в реализации права на образование.

По нашим исследованиям, проведённым в разных регионах РФ с 2016 по 2019 гг., получается, что ни педагоги, ни родители, к сожалению, не готовы к образовательной инклюзии детей с РАС. Так, учителя в общеобразовательных ор-

ганизациях отмечают, что они не имеют необходимой подготовки и поддержки для того, чтобы обучать надлежащим образом учеников с РАС. Именно дети с РАС в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ и инвалидностью в большей мере стигматизируются учителями по причине отсутствия у последних необходимых знаний и навыков взаимодействия [5]. Родители нейротипичных детей также не всегда готовы мириться с тем, что в классе с их собственным ребёнком будет учиться ребёнок с аутизмом. В другом классе – да, пожалуйста, в том же классе – нет [11].

Часто причиной стигматизации становятся негативные установки, предубеждения педагогов и других участников образовательного процесса (администрации, родителей нейротипичных учеников и др.). Стоит отметить, что установки самих родителей, воспитывающих детей с РАС, характеризуются наличием страхов и предубеждений в отношении разных форм интегрированного обучения. Сами родители нередко отказываются от возможности обучения своего ребёнка с РАС в массовой школе, порой вовсе не из-за отсутствия объективных возможностей для этого у ребёнка.

На сегодняшний день практически нет исследований, которые бы помогли понять отношение и установки родителей на образовательную инклюзию своих детей, имеющих расстройства в спектре аутизма. Между тем знание этих установок позволит увидеть основные барьеры ориентации родителей на социальную инклюзию и интеграцию ребёнка в полноценную жизнь общества, а также поможет увидеть причины, которые обуславливают сегрегацию и социальный эскапизм всей семейной системы ребёнка с РАС.

Процедура и методика исследования

В 2018–2019 гг. в рамках международного российско-белорусского научного проекта, поддержанного РФФИ и

БРФФИ, с применением методологии изучения аттитудов и факторов стигмы проводилось исследование мнения и представлений педагогов и родителей о наиболее оптимальном пути обучения для ребёнка с РАС. Уже в 60-х гг. XX в. появились специально созданные опросники и интервью, позволяющие изучить мнение и отношение к различным видам нарушения здоровья человека, а также отношение к способам их реабилитации, коррекции и образования. Так, Дж. Коэном и Э. Струнингом была разработана первая шкала отношения к психическому заболеванию (Opinions About Mental Illness (ОМІ)), с помощью которой измерялись не только отношение к заболеванию, но и возможность социальной интеракции с ним [17].

На основе данной методологии, широко используемой за рубежом, была разработана анкета, позволяющая выявить отношения родителей к образовательной траектории собственных детей.

В данной статье будут изложены результаты одной из множества серий исследований, посвящённых проблеме стигматизации в процессе образовательной инклюзии детей с РАС. *Целью исследования* явилось изучение отношения родителей к образовательной траектории своих детей, имеющих расстройство в спектре аутизма.

Одной из *гипотез исследования* было предположение о том, что на формирование негативного отношения к инклюзивному образованию может оказывать влияние наличие ассоциированной стигмы, вызванной травматическим опытом родителей, столкнувшихся с дискриминирующими предубеждениями, к сожалению, широко распространёнными в современном обществе.

Выборка и процедура исследования. В исследовании, проведённом в 9 регионах Российской Федерации, приняли участие 76 родителей, воспитывающих детей с расстройством в спектре аутизма. В исследовании, проведённом на территории

Республики Беларуси, приняли участие 94 родителя, воспитывающих детей с диагнозом «расстройство аутистического спектра».

В рамках научно обоснованной методологии изучения стигмы и негативных установок в отношении образовательной инклюзии детей с РАС нами были созданы три психодиагностических анкеты, позволяющих в полной мере, с привлечением разных методов изучить содержательную сторону процесса стигматизации и ребёнка, и его семьи: анкета для педагогов; анкета для родителей нейротипичных детей; анкета для родителей, воспитывающих ребёнка с РАС. В данной статье обсуждаются лишь некоторые аспекты серии исследований родителей, воспитывающих детей с РАС.

Анкета включала в себя несколько блоков и методик исследования, в том числе и блок, ориентированный на изучение вопроса о том, какую траекторию образования родители и педагоги считают наиболее оптимальной для детей, имеющих расстройство в спектре аутизма.

Результаты исследования и их обсуждение

В процессе анализа полученных результатов рассматривались не только аспекты стигматизации, но и проявления самостигматизации, ассоциированной стигмы.

Среди социально-демографических характеристик родителей были собраны данные об их поле, возрасте, уровне образования, сфере работы (её наличии), специфике расстройства в спектре аутизма их ребёнка, наличии «официального диагноза».

В анкету включались показатели наличия опыта столкновения со стигматизацией со стороны педагогов и родителей, воспитывающих нейротипичных детей.

Ещё один блок вопросов посвящён отношению родителя, воспитывающего ребёнка с РАС, к траектории образования своего ребёнка, отношению к инклюзии,

её позитивным и негативным для родителя сторонам.

В анкете для родителей были представлены *шесть утверждений, позволяющих конкретизировать их представления о возможных траекториях обучения ребёнка (предпочитаемых формах обучения)*. Относительно каждого утверждения ро-

дителям было предложено вынести суждение о его эффективности по 5-балльной шкале, где один балл указывал на полное несогласие с утверждением, а пять баллов – на максимальное согласие. Далее проводилась процедура ранжирования. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Представления родителей детей с РАС о возможностях обучения их детей (средний балл по 5-балльной шкале)

Table 1

Representations of parents of children with ASD about their children's learning opportunities (average score on a 5-point scale)

Содержание утверждений	Ранг родители детей с РАС (Российская Федерация)	Ранг (родители детей с РАС (Республика Беларусь)
1. Ребёнка с РАС вообще не нужно обучать, так как это практически невозможно, и только оборачивается мучением для детей и их родителей	-	-
2. Лучший способ обучения для такого ребёнка – это домашнее обучение	3	-
3. Лучше, чтобы ребёнок с РАС обучался в специальной школе, где учатся только дети с особенностями в развитии	2	3
4. Для ребёнка с аутизмом лучше обучаться в обычной школе со всеми детьми, без акцента на его особые потребности, без специальной поддержки («пусть адаптируется как все другие дети»)	-	-
5. Лучший способ обучения ребёнка с РАС – это обучение по индивидуальной программе в коррекционном классе школы, но с посещением общих уроков совместно с другими детьми в комфортном объеме времени	1,5	2
6. Лучше всего, если такой ребёнок будет обучаться вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе, с поддержкой тьютора (ассистента), получая необходимую помощь от специалистов	1,5	1

Источник: составлено авторами.

Среди родителей, воспитывающих детей с аутизмом, проживающих на территории *Российской Федерации*, высший ранг получен по пунктам 5 и 6. Следовательно, российские родители считают наиболее эффективными способами обучения ребёнка с РАС либо коррекционный класс

обычной школы (при возможности посещения ребёнком тех или иных уроков совместно с другими детьми), либо обычный класс массовой школы, но при обязательной поддержке тьютора и помощи со стороны специалистов сопровождения. Примечательно, что при низкой популяр-

ности пункта № 1 («не нужно обучать ребёнка с РАС вообще») 16 % родителей всё же сказали (разброс данных широкий), что ребёнка с аутизмом вообще не нужно обучать, так как это становится мучением и для родителя, и для самого ребёнка. Многие родители, воспитывающие детей с РАС, доверяют только специальной школе или предпочитают надомное обучение, но этот способ родители редко называют оптимальным.

В качестве наиболее эффективных вариантов обучения ребёнка с РАС родители из Республики Беларусь указали:

1) обучение вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе, с поддержкой тьютора (ассистента), получая необходимую помощь от специалистов – средняя оценка 4,6 баллов (из 5-ти возможных) (первый ранг);

2) обучение по индивидуальной программе в специальном классе школы, но с посещением общих уроков совместно с другими детьми в комфортном объёме времени – средняя оценка 3,9 баллов (из 5-ти возможных) (второй ранг);

3) обучение в специальной школе, только для детей с особенностями в развитии, – средняя оценка 2,8 баллов (из 5-ти возможных) (третий ранг).

Среди препятствий на пути совместного обучения детей с РАС с нейротипичными сверстниками *российские родители* выделяют прежде всего: неготовность педагогов; устаревшие знания педагогов; неинформированность общества о людях с РАС; нетолерантность в обществе, отсутствие терпимости к «особым» людям; низкий уровень инклюзивной культуры в обществе; барьеры со стороны властей в области образовательной политики; отсутствие условий для планомерной инклюзии; отсутствие развитого института тьюторства в нашей стране; отсутствие специалистов и специальных школ для таких детей.

В качестве основных препятствий на пути включения ребёнка с РАС в со-

вместное обучение *белорусские родители* видят: неготовность педагогов и детей – 27 %; отсутствие специальной подготовки у педагогов – 17 %; отсутствие специальных условий – 14 %; нехватку тьюторов (ассистентов) – 15 %; негативное отношение к детям с РАС – 12 %; недостаточное финансирование – 5 %.

Кроме того, в случае обучения ребёнка с РАС в общеобразовательной школе родители из Республики Беларусь больше всего тревожат безопасность ребенка (32 %), трудности в адаптации (26 %), отношение других детей (12 %).

В причинах нежелания вести ребёнка не только в массовую школу, но и в коррекционную образовательную помог разобраться дискриминантный анализ. Для этого были изучены некоторые измеряемые социально-демографические и социально-психологические переменные, которые, по нашему мнению, могли оказать влияние на формирование негативного отношения к инклюзии у родителей (использовался критерий Лямбда Уилкса).

Дискриминантный анализ, проведённый в группе родителей, показал, что страх родителя, воспитывающего ребёнка с РАС, вести его в массовую или даже коррекционную школу, связан не столько с социально-демографическими переменными (возраст родителей, уровень их образования), сколько с социально-психологическими переменными, связанными с травматическим опытом и наличием ассоциированной стигмы у самого родителя. Была подтверждена гипотеза о том, что стигма людей с аутизмом, распространённая в обществе, определяет установки и отношение родителей к инклюзивному образованию. Наличие стигмы обедняет возможности обдуманного осознанного выбора траектории образования родителями для своего ребёнка, увеличивает количество опасений родителей за судьбу своих детей и становится барьером на пути инклюзии ребёнка.

Таблица 2

Результаты дискриминантного анализа негативных установок родителей на интеграцию в зависимости от других переменных

Table 2

Results of discriminant analysis of negative attitudes of parents to integration depending on other variables

	Уилкса-Лямбда	F-исключ	p-уров.
Возраст родителя	0,027	1,365	0,08
Уровень образования родителя	0,037	1,726	0,07
Наличие опыта дискриминации и стигматизации со стороны других родителей	0,173	10,526	0,001
Опыт столкновения с некомпетентностью педагога	0,072	5,237	0,01

Источник: составлено авторами.

Выводы

По результатам данной серии исследования можно сделать ряд важных выводов.

1. И российские, и белорусские родители, воспитывающие детей с РАС, всё-таки надеются и хотят реализовать для своих детей возможность совместного обучения в общеобразовательных организациях, при этом практически все имеют опасения, связанные с отсутствием необходимых условий для реализации права их ребёнка на оптимальную траекторию обучения как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь.

2. Наиболее оптимальной траекторией образования для ребёнка с РАС родители из Российской Федерации и Республики Беларусь видят возможность обучения вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе, с поддержкой тьютора, получая необходимую помощь от специалистов.

3. Негативное отношение к инклюзии определяется наличием в опыте родителя столкновения с некомпетентностью педагога, а также опыта стигматизации и дискриминации со стороны других родителей, воспитывающих нейротипичных детей.

4. У родителей детей с РАС выражена тревога по поводу возможностей образования для своих детей, проявляющаяся в виде ассоциированной стигмы. Они не

спешат пользоваться благоприятными условиями инклюзивных практик в образовании, так как опасаются, что их детей будут дискриминировать и подвергать буллингу в образовательных организациях при разных формах интеграции ребёнка в школьную среду. Некоторые родители детей с РАС вообще предпочитают любому виду интеграции ребёнка сегрегацию и социальную изоляцию в связи со страхами усилить стигму и спровоцировать буллинг со стороны одноклассников ребёнка и неприязнь со стороны взрослых участников образовательных отношений (педагогов, других родителей). Так, например, родители из России на третье место ставят возможность надомного обучения для своего ребёнка, чтобы реже появляться в общественных местах, в том числе в школе.

5. Одной из мер для преодоления предубеждений и негативных установок в отношении образовательной инклюзии детей с РАС может стать активная работа с населением и в России, и в Белоруссии по развитию инклюзивной культуры и нивелированию стигматизации людей с аутизмом и их семей, что позволит расширить возможности выбора образовательного маршрута для детей, имеющих расстройство в спектре аутизма.

Статья поступила в редакцию 09.12.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсина Р. М., Максименко Ж. А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 11–13 декабря 2012 г. М., 2015. С. 3–5.
2. Караневская О. В. Начальный этап подготовки к школьному обучению детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в общеобразовательной школе // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8. М., 2014. С. 225–234.
3. Костин И. А. От чего зависит успешность обучения аутичного ученика в массовой школе // Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийского симпозиума с международным участием, 22–23 апреля 2010 г. Чита, 2010. С. 28–32.
4. Нестерова А. А. Семья ребенка с аутизмом: ассоциированная стигма и ее последствия // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 03–06 октября 2018 г. Екатеринбург, 2018. С. 603–608.
5. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. М., 2016. 203 с.
6. Нестерова А. А., Ковалевская Н. А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 38–46.
7. Нестерова А. А., Хитрюк В. В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61.
8. Пособие по способам реализации потенциала особого ребенка и интеграции его в обществе / И. В. Колотилова, Г. И. Ефремова, Л. В. Федякина, А. А. Нестерова. М., 2010. 124 с.
9. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: монография / Г. И. Ефремова, М. А. Ковалева, А. А. Нестерова, А. А. Серегина, М. В. Некрасова, К. А. Янцен. М., 2010. 248 с.
10. Стигма и дискриминация людей с инвалидностью и способы их преодоления (на примере реализации проекта «Искусство за инклюзию людей с инвалидностью»): методические рекомендации / В. В. Хитрюк, А. В. Ивашкина, Н. А. Губарь, И. В. Логвин. Минск, 2016. 24 с.
11. Сулова Т. Ф. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра в сознании родителей // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 10–2 (76). С. 85–89.
12. Шаргородская Л. В. Выбор оптимального образовательного маршрута для детей с РАС в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивная среда. Построение индивидуального образовательного маршрута. Проблемы и пути их решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции. М., 2016. С. 95–100.
13. Dahle K. B. Services to include young children with autism in the general classroom // *Early Childhood Education Journal*. 2003. Vol. 31. P. 65–70.
14. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school / J. Brede, A. Remington, L. Kenny, R. Warren, E. Pellicano // *Autism & Developmental Language Impairments*. 2017. Vol. 2. P. 1–20. DOI: 10.1177/2396941517737511.
15. Humphrey N. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools // *Support for Learning*. 2008. Vol. 23. P. 41–47. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367.
16. Orsmond G. I., Krauss M. W., Seltzer M. M. Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2004. Vol. 34. P. 245–266.
17. Struening E. L., Cohen J. Factorial invariance and other psychometric characteristics of five opinions about mental illness factors // *Educational and psychological measurement*. 1963. Vol. 23 (2). P. 289–298.

REFERENCES

1. Aisina R. M., Maksimenko Zh. A. [Prospects for the use of virtual computer technologies in psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders at the stage of Complete General education]. In: *Psikhologiya obrazovaniya: modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 11–13 dekabrya 2012 g.* [Psychology of education: modernization of psychological-pedagogical education: Proceedings of the XI all-Russian scientific-practical conference, Moscow, December 11th–13th, 2012]. Moscow, 2015, pp. 3–5.
2. Karanevskaya O. V. [The initial stage of preparation for school of children with autism spectrum disorders in the secondary school]. In: *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi* [Special child. Research and experience help]. Moscow, 2014, pp. 225–234.
3. Kostin I. A. [What determines the success of training an autistic student in the school of mass. In: *Inklyuzivnoe obrazovanie kak sovremennaya model' obrazovaniya detei i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy Vserossiiskogo simpoziuma s mezhdunarodnym uchastiem, 22–23 aprelya 2010 g.* [Inclusive education as a contemporary model of education of children and adolescents with disabilities: materials of all-Russian Symposium with international participation, April 22nd–23rd, 2010]. Chita, 2010, pp. 28–32.
4. Nesterova A. A. [The family of a child with autism: an associated stigma and its consequences]. In: *Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 03–06 oktyabrya 2018 g.* [Psychological problems of modern family: collection of materials of VIII International scientific-practical conference, Ekaterinburg, October 03rd–06th, 2018]. Ekaterinburg, 2018, pp. 603–608.
5. Nesterova A. A., Aisina R. M., Suslova T. F. *Rukovodstvo dlya roditel'ei rebenka s rasstroistvom avtisticheskogo spektra: voprosy samopomoshchi i sotsial'nogo razvitiya rebenka* [Guide for parents of children with autism spectrum disorder: issues of self-care and social development of the child]. Moscow, 2016. 203 p.
6. Nesterova A. A., Kovalevskaya N. A. [Resilience and coping strategies of mothers raising children with autism spectrum disorders]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 3, pp. 38–46.
7. Nesterova A. A., Khitryuk V. V. [Stigma and prejudice against parents raising children with autism spectrum disorders]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2018, no. 4, pp. 50–61. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61.
8. Kolotilova I. V., Efremova G. I., Fedyakina L. V., Nesterova A. A. *Posobie po sposobam realizatsii potentsiala osobogo rebenka i integratsii ego v obshchestve* [Handbook on the ways to realizing the potential of a special child and his integration in society]. Moscow, 2010. 124 p.
9. Efremova G. I., Kovaleva M. A., Nesterova A. A., Seregina A. A., Nekrasova M. V., Yantsen K. A. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'noi adaptatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Psycho-pedagogical support of the social adaptation of children with limited opportunities of health in inclusive education]. Moscow, 2010. 248 p.
10. Khitryuk V. V., Ivashkina A. V., Gubar N. A., Logvin V. I. *Stigma i diskriminatsiya lyudei s invalidnost'yu i sposoby ikh preodoleniya (na primere realizatsii proekta «Iskusstvo za inklyuziyu lyudei s invalidnost'yu»)* [Stigma and discrimination of people with disabilities and ways of overcoming them (on the example of the project “Art for inclusion of people with disabilities”). Minsk, 2016. 24 p.
11. Suslova T. F. [Inclusive education of children with autism spectrum disorders in the minds of parents]. In: *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International research journal], 2018, no. 10–2 (76), pp. 85–89.
12. Shargorodskaya L. V. [The optimal choice of an educational route for children with ASD in secondary school]. In: *Inklyuzivnaya sreda. Postroenie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta. Problemy i puti ikh resheniya: materialy mezhhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive environment. The construction of individual educational route. Problems and ways for their solution: materials of the interregional scientific-practical conference]. Moscow, 2016, pp. 95–100.
13. Dahle K. B. Services to include young children with autism in the general classroom. In: *Early Childhood Education Journal*, 2003, vol. 31, pp. 65–70.

14. Brede J., Remington A., Kenny L., Warren R., Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. In: *Autism & Developmental Language Impairments*, 2017, vol. 2, pp. 1–20. DOI: 10.1177/2396941517737511.
15. Humphrey N. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. In: *Support for Learning*, 2008, vol. 23, pp. 41–47. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367.
16. Orsmond G. I., Krauss M. W., Seltzer M. M. Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004, vol. 34, pp. 245–266.
17. Struening E. L., Cohen J. Factorial invariance and other psychometric characteristics of five opinions about mental illness factors. In: *Educational and psychological measurement*, 1963, vol. 23 (2), pp. 289–298.

БЛАГОДАРНОСТИ

Статья подготовлена по результатам работы, выполненной при финансовой поддержке РФФИ и БРФФИ, международный научный проект № 18-513-00018/19 (код_Бел_а) «Психосоциальная модель и механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)»

ACKNOWLEDGMENTS

The article is based on the results of the work carried out with the financial support of the RFBR and BRFFR, international research project no. 18-513-00018/19 (cod_Bel_a) "Psychosocial model and mechanisms for overcoming stigma and negative attitudes among teachers and parents in the process of educational inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD)"

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Айсина Римма Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обухова факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета;
e-mail: reiner@bk.ru

Суслова Татьяна Федоровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета;
e-mail: sibir812@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования (ИИО) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;
e-mail: hvv64@tut.by

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina A. Nesterova – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University (MGOU);
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Rimma M. Aysina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, named after L. F. Obukhova, Faculty of Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE);
e-mail: reiner@bk.ru

Tatiana F. Suslova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Moscow Region State University (MGOU);
e-mail: sibir812@mail.ru

Vera V. Khitruk – Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of inclusive education Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BGPU);
e-mail: hvv64@tut.by

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Отношение родителей к образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Сулова, В. В. Хитрюк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 122–133.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-122-133

FOR CITATION

Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F., Khitryuk V. V. Parents' attitudes toward educational inclusion of children with autism spectrum disorders. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 1, pp. 122–133.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-122-133